

<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.

9. Allright, R.L. *The Importance of Interaction in Classroom Learning* / R.L. Allright. – Oxford: Applied Linguistics, 1984. – Pp. 156-171.
10. Brumfit, C. *Communicative Methodology in Language Teaching* / C. Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 78 p.
11. Canale, M. *From Communicative Competence to Communicative Language of Pedagogy* / M. Canale. – London: Longman, 1983. – 139 p.
12. *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*: – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. – 67 p.
13. Ellis, M. *Teaching Business English* / M. Ellis, Ch. Johnson. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 237 p.
14. Fried, Booth Diana L. *Project Work (in Resource Books for Teachers)*: ed. by Alan Maley / L. Fried Booth Diana. – Oxford: Oxford University Press, – 1988. – 125p.
15. Haines, S. *Projects for the EFL Classroom* / S. Haines. – London: Nelson, 1989. – 164p.
16. Hadfield, I. *Classroom. Dynamics* / I. Hadfield. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 180 p.
17. Hymes, D.H. *On Communicative Competence* / D.H. Hymes // *The Communicative Approach to Language Teaching*; ed. by Brumfit C.J., Johnson K. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – Pp. 5-26.
18. Hutchinson, M. *English for Special purposes* / M. Hutchinson, A. Waters. – London.: CUP, 1990. – 246 p.

УДК 378.22

**Л. С. Сильченкова, д.п.н., профессор,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,**

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Актуальность проблемы компетентностного подхода к лингвометодической подготовке учителя начальной школы обусловлена важностью задач языкового образования младших школьников, определения новых приоритетов в процессе формирования у учащихся навыков письменной речи в условиях сокращающегося учебного времени в процессе вузовского образования. Цель статьи состоит в демонстрации образцов функциональной оценки лингвистических знаний, которые позволяют основать эффективность использования приемов обучения при анализе дидактического языкового материала. Методологической основой современного лингвистического образования специалистов в этой области положения современной грамматики о взаимно неоднозначных отношениях между единицами устной и письменной речи, но о комплементарном характере их взаимоотношений. В статье приведены конкретные примеры функциональной оценки лингвистического знания в области формирования у младших школьников первоначальных письменных навыков, что является основой выбора приемов и методов обучения. Автор настаивает на ведущем приеме сопоставления устной и письменной речи при обучении первоначальным навыкам чтения и письма, квалифицированной оценке единиц устной речи, которые преобладают в вербальном банке первоклассников.

Ключевые слова: сущность лингвометодической подготовки учителя начальной школы, формирование навыков письменной речи, функциональность лингвистического знания.

COMPETENCE-BASED APPROACH TO LINGVOMETODICHESKY PREPARATION ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

Abstract. *The relevance of a problem of competence-based approach to lingvometodichesky training of the elementary school teacher is caused by importance of problems of language education of younger school students, definitions of new priorities in the course of formation at pupils of skills of a written language in the conditions of the reduced school hours in the course of high school education. The purpose of article consists in demonstration of samples of functional assessment of linguistic knowledge which allow to base efficiency of use of methods of training in the analysis of didactic language material. A methodological basis of modern linguistic education of experts in it areas of provision of a modern grammatologiya about mutually ambiguous relations between units of an oral and written language, but about the complementary nature of their relationship. In article concrete examples of functional assessment of linguistic knowledge in the field of formation at younger school students of initial written skills are given that is a basis of the choice of receptions and methods of training. The author insists on the leading reception of comparison of an oral and written language when training in initial skills of reading and the letter, the qualified assessment of units of oral speech which prevail in verbal bank of first graders.*

Keywords: *entity of lingvometodichesky training of the elementary school teacher, formation of skills of a written language, functionality of linguistic knowledge.*

Введение. Важность лингвистической подготовки будущего учителя начальных классов сегодня не подвергается сомнению. Согласно ФГОС ВПО выпускник педагогического вуза должен обладать солидным набором профессиональных компетенций, в том числе «способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2)» (<http://fgosvo.ru>).

Данная проблема представляется нам весьма актуальной по нескольким причинам. С одной стороны, это введение стандарта высшего профессионального образования, которое требует добротной лингвистической подготовки выпускника педагогического вуза, с другой стороны, значительное сокращение учебного времени на собственно языковую подготовку студентов, а это заставляет по-иному расставить акценты в лингвометодической подготовке будущих специалистов в области начального языкового образования школьников

Еще совсем недавно объем лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов был почти равен объему языковой подготовки выпускников филологических факультетов высших педагогических заведений. С точки зрения объема учебного времени, освоение дисциплин лингвистического цикла студентами филологических факультетов и студентами факультетов начальных классов было одинаковым. Конечно, студенты начальных классов не изучали специфические исторические языковые дисциплины, например, старославянский язык (хотя он порой предлагался в качестве курсов по выбору а факультете начальных классов), истории русского литературного языка. Не было и отдельного курса «Введение в языковедение», без которого невозможно представить изучение систематического курса русского языка, однако он частично ходил вводной частью в программу по русскому языку для будущих учителей начальных классов. Поэтому с точки зрения объема вузовские учебники по русскому языку для факультетов начальных классов были отнюдь не меньше (а порой и больше!), чем учебники для филологических

факультетов. Примечательно, что порой и авторы учебников для разных специальностей были одни и те же, например, Л.Ю. Максимов, Л.Л. Касаткин и другие (Babaytseva, Maximov, 1981; Russian, 1989).

Значительный объем лингвистической подготовки будущих учителей начальных классов составляли сведения о языке как системе знаков, о структуре этой системы. Все это обогащало специалиста с высшим образованием культурным знанием, что, безусловно, было полезно. В плане лингвометодической подготовки этим знанием культурного характера учитель начальных классов в своей профессиональной деятельности распоряжался вполне самостоятельно. В условиях использования в начальной и средней школе одних и тех же учебных программ и учебников, которые призваны были обеспечивать единое образовательное пространство, и в целом невариативного подхода к образовательному процессу востребованность обновления лингвометодических знаний была минимальной: существовала лишь необходимость их повторения.

Положение коренным образом изменилось во время социально-политических изменений 80-90 годов прошлого века, которые вызвали к жизни многие изменения и в сфере образования, например, появились разнообразные программы и учебно-методические комплекты для образования, вариативные программы, разные методы и приемы обучения.

Высшее же образование менялось не столь стремительно, поэтому значительный объем лингвометодической подготовки позволял оперативно реагировать на изменения в школьном образовании и создавал мнение, что именно такой путь является единственно правильным для развития вузовского образования в этой области. Значительное сокращение учебных часов на лингвистическую подготовку будущих учителей начальных классов явилось во многом неожиданным и вызвало неоднозначное отношение к этому процессу среди научно-методической общественности: от полного неприятия до попыток критической переоценки лингвистических знаний учителей начальных классов. Так, во время обсуждения результатов работы рабочих групп, которые были созданы по поручению министра О.Ю. Васильевой для конкретизации документов ФГОС НОО в аспекте требований к знаниям и умениям учащихся начальных классов, высказывались весьма решительные мнения. В периодической печати можно было прочесть такие заголовки: «Раздел "Фонетика" программы по русскому языку в начальных классах могут сократить»; «Фонетика уйдет из начальной школы». Послышались призывы о сокращении фонетики в начальном курсе русского языка, которые в свое время специалистами были подвергнуты справедливой критике (Silchenkova, 2006; Silchenkova, 2007).

В свете высказанных критических замечаний сокращение учебного времени на формирование лингвистической профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов выглядит вроде бы оправданным. Ведь вчерашние школьники, только что сдавшие ЕГЭ по русскому языку на хорошую оценку (иначе они не поступили бы в педагогический вуз) уже имеют значительный ресурс для формирования лингвометодической компетентности, и в вузе требуется всего лишь его актуализация, перестройки, формирования умения функционально подходить к лингвистическому знанию. Именно в этом состоит ведущая тенденция модернизации лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов в целом, и в частности в области обучения младших школьников первоначальным навыкам чтения и письма, которые и составляют главную задачу начальной школы.

Методологические основания. Методологической основой исследования проблем начального образования в области формирования у младших школьников первоначальных навыков чтения и письма является теория деятельности, в частности учение П.Я. Гальперина о построении обучения на полной ориентировочной основе, а также данные исследований, посвященных знаковому характеру когнитивной

деятельности младшего школьника (Silchenkova, 2007). Ведущими идеями исследования послужили положения современной грамматики – науки о письменном языке, которая настаивает не на взаимно однозначных отношениях между единицами устной и письменной формы языка, но на комплементарных отношениях между ними, описанных И.Е. Гельбом, Л.Р. Зиндером, Т.А. Амировой и другими.

Данные последних лингвистических и методических исследований позволяют провести более тщательный анализ теории и практики формирования у младших школьников письменных видов речевой деятельности, которая по определению строится на большом блоке фонетических знаний, умений и навыков. Результаты анализа помогут учителю выбрать правильную стратегию и тактику языкового образования младших школьников. Документы ФГОС НОО рекомендуют процесс обучения в начальной школе, в том числе и процесс формирования первоначальных навыков чтения и письма, строить с позиций компетентностного подхода. С методической точки зрения, компетентностный подход предполагает оценку прежде всего функциональности того или иного лингвистического знания, целенаправленности использования приемов фонетической работы, целесообразности проведения тех или иных видов работ для достижения предметных результатов в конкретной образовательной области. Именно в этом состоит научная база методики преподавания русского языка в начальных классах. Сугубо линейное (в соответствии с логикой науки о языке) построение программ языкового образования в начальной школе, на котором прежде осуществлялось обучение младших школьников, уже не соответствует современной парадигме образования.

Рассмотрим это на примере практики формирования у учащихся начальных классов первоначальных письменных навыков речи. С этой целью проанализируем целенаправленности фонетической работы в процессе формирования первоначальных письменных навыков – чтения и письма.

В процессе обучения грамоте по традиции и согласно определению метода обучения грамоте – звуковому аналитико-синтетическому – младшие школьники овладевают значительным объемом фонетических знаний, умений и навыков. На уроках обучения грамоте первоклассники анализируют звучащую речь, выделяя в ней единицы, которые максимально соответствуют единицам письменной речи, например, фраза как единица устной речи равна предложению как единице письменной речи. Это важное методическое условие позволяло без особых затруднений моделировать звучащую речь с помощью схем-моделей еще в подготовительный период обучения грамоте, т.е. до формального знакомства с буквами, и только потом оформлять его графически. Постепенно, по мере дальнейшего анализа речи, данное знание у учащихся уточняется, что находило свое выражение в некотором усложнении схем-моделей, например, сначала предложение может быть обозначено с помощью прямой линии или прямоугольника, расположенных под сюжетной картинкой в букваре. По мере выделения в предложении отдельных слов оно обозначается уже с помощью прерывистой линии, количество отрезков которой соответствовало количеству предложений.

Считаем, что лингвистические понятия «предложение» и «слово» имеют важную функциональную нагрузку в процессе обучения грамоте. Умение выделять данные единицы из потока речи является фундаментом для формирования письменных навыков речи. На этих аналитических умениях строится формирование умения оформлять эти языковые единицы на письме с помощью графических средств, например, видеть границы предложений и слов, которые оформляются в устной речи с помощью длинных (между фразами) и коротких (между словами) пауз. Дидактический материал букваря строится соответствующим образом: сюжетные картинки на букварной странице сопровождаются графическими схемами-моделями, которые служили для учащихся-первоклассников основой для составления предложений и

целых текстов. Это способствует формированию умения интонационно оформлять предложения, следить за соответствием количества слов в графической схеме-модели и в своей речи.

Однако в современных букварях это строгое методическое условие соответствия единиц устной и письменной речи не всегда соблюдается. Речь идет о следующих случаях: два фонетических слова [нѣтр'ѣ'э`], [во'пѣл'и'э] содержат в сумме четыре лексических слова: «на», «траве», «во», «поле». Почему на эти языковые факты следует обращать внимание? В большинстве современных букварей помещается много печатных текстов даже в подготовительный период обучения грамоте, поэтому первоклассники неизбежно сталкиваются с фактами несоответствия единиц устной и письменной речи. Напомним, что подготовительный период обучения грамоте не предполагает обучение учащихся чтению (механизму чтения), учебная деятельность младших школьников состоит преимущественно из анализа устной речи.

Современные методические пособия к урокам обучения грамоте рекомендуют читать напечатанные короткие тексты самому учителю или хорошо читающим учащимся. Как показывает современная педагогическая практика, первоклассников, пришедших в начальную школу с уже сформированным в той или иной мере навыком чтения, становится все больше. Дети со слабо сформированным или вовсе не сформированным навыком чтения слушают чтение учителя или одноклассников. И этот традиционный путь работы на уроке обучения грамоте традиционный путь работы на уроке обучения грамоте выглядит вполне оправданным. Однако он слабо ориентирован на формирование у учащихся языковых компетенций: не умеющие читать дети пассивно слушают, не вникая в языковую суть этого дидактического материала, а читающие первоклассники делают то, что уже умели еще до школы.

Как в данной ситуации должна проявиться лингвометодическая компетентность педагога? Учитель с соответствующей лингвистической подготовкой в условиях разноуровневой подготовки учащихся к освоению предметного действия чтения организует работу с данным дидактическим материалом по-иному, используя прием сопоставления речи и языка. Этот прием позволяет построить совместную работу по анализу учебного материала как умеющих читать первоклассников, так и пришедших в первый класс не умеющими читать. Приведем пример организации такой работы, которая демонстрирует дополнительные возможности современных букварей с отрывком из сказки А.С.Пушкина «Ветер по морю гуляет/ И кораблик подгоняет;/ Он бежит себе в волнах/ На раздутых парусах», помещенной на С.60 «Азбуки» Л.Ф.Климановой и С.Г.Макеевой (УМК «Перспектива») (Klimanova, Makeeva, 2011).

Сначала учащиеся вспоминают эти строки А.С.Пушкина, знакомые с детства, а кто не был знаком с ними, быстро запоминают их со слуха. Затем учитель просит графически изобразить первое предложение, прочитав его отдельно: «Ветер по морю гуляет и кораблик подгоняет». На доске появляется схема-модель из пяти отрезков прерывистой линии: | ____ ____ ____ ____ ____ .

Не умеющие читать первоклассники по данной модели «прочитывают» предложение стихотворения А.С.Пушкина, так, как они его запомнили, причем, реально звучащее предложение отражает количество фонетических слов, что учащиеся фиксируют, проверяя себя по схеме. Следующий этап работы с этим четверостишием состоит в реальном сравнении устной речи и печатного текста, причем, в этой работе принимают участие все учащиеся: как умеющие читать первоклассники, так и не владеющие этим навыком письменной речи. Последние, визуально воспринимая напечатанные на странице букваря строчки стихотворения А.С.Пушкина, могут посчитать количество слов и найти несоответствие схеме в совместной деятельности с умеющими читать одноклассниками: слов в предложении оказывается не пять, а семь, потому что пробелы между словами легко замечаются ими при зрительном восприятии. Так постепенно осознается функциональность графических средств, в данном случае –

функциональность пробелов между словами, хотя и очень коротких. Первоклассники получают наглядное подтверждение тому, что единицы письменной речи не всегда напрямую соотносятся с единицами устной речи, что еще надо много узнать, чтобы научиться писать и читать без ошибок.

Такие моменты сопоставления языка и речи на уроках обучения грамоте следует расценивать как организационные возможности по формированию у учащихся-первоклассников регулятивных учебных действий, формированию у них субъектной позиции полноценного участника учебного процесса. В данной ситуации происходит осознание цели учебной деятельности как в аспекте ее конечной перспективы, так и в аспекте становления мотивов конкретных учебных действий, которые реализуются в довольно коротком временном отрезке.

Формирование у учителя данной лингвометодической компетенции – функциональной оценки языковых и речевых единиц в сопоставлении – составляет важную задачу вузовского педагогического образования. Для формирования данной компетенции требуется минимальное фонетическое знание – понятие о проклитиках и энклитиках. Здесь речь идет скорее о выработке навыка сопоставления единиц устной и письменной, осознания потребности в их сопоставлении на основе учета речевого развития детей, методической оценке данного приема.

Большое место в практике формирования первоначальных навыков письменной речи отводится звуковой работе. В целом можно сказать, что эффективность звуковой работы в процессе формирования первоначальных навыков чтения и письма зависит от многих факторов: особенностей речевого развития ребенка, свойств звуков русской речи, живых фонетических процессов современного русского языка, а также того обстоятельства, является ли русский язык для младшего школьника родным и некоторых других. Однако сегодня первостепенное значение приобретает фактор целесообразности: насколько целенаправленным является звуковое упражнение, тот или иной прием звукового анализа, формы и способы проведения звуковой работы на уроках обучения грамоте. Компетентностный подход к процессу формирования первоначальных навыков чтения и письма может быть обеспечен в первую очередь функциональной оценкой лингвистических знаний. Так, лингвистически компетентный учитель знает, что на оппозиции согласных фонем по твердости-мягкости согласных строится обучение механизму чтения, а дифференциальный признак по глухости-звонкости более востребован при формировании первоначального навыка письма. Этими артикуляционными характеристиками согласных звуков русской речи студенты факультета начальных классов владеют со школьных лет. В вузе происходит лишь методическое осмысление функциональности этих знаний.

В какой мере востребованы в учебном процессе с первоклассниками остальные признаки согласных фонем – место и способ образования преграды? Собственно учебной нагрузки в процессе обучения грамоте данные признаки почти не имеют, если нет особенных случаев практики: недостатков или отставания речевого развития, а также специфика обучения русской грамоте детей-инофонов. Однако эти артикуляционные признаки согласных фонем весьма ценны в методическом плане. Так, первое знакомство с согласными звуками, которое происходит в первые дни и недели пребывания ребенка в школе, целесообразно осуществлять на примере губных и переднеязычных согласных, отнюдь не заднеязычных, которые трудно наблюдаемы, а следовательно, трудно осознаваемы учащимися-первоклассниками. Что касается практики наблюдения за согласными звуками, то это легче осуществляется при работе со щелевыми (фрикативными) согласными звуками, отнюдь не со смычными (взрывными) звуками. Поэтому идеальными согласными звуками, которые следует предъявить учащимся первыми следует признать щелевые губно-зубные звуки [в]-[в'] или смычно-проходные губно-губные [м]-[м'], особенно в классах, в которые учатся дети, для которых русский язык не является родным. По мере накопления опыта

звукового анализа учащиеся научатся анализировать (выделять, давать характеристику, определять последовательность) любые звуки речи. Получается, что эффективная организация учебного процесса в начальной школе в области языкового образования учащихся напрямую зависит от лингвометодической компетентности учителя.

Второй фактор, который необходимо учитывать при проведении звуковой работы на уроках обучения грамоте – это живые фонетические процессы современного русского языка: редукция гласных и согласных звуков, ассимиляция и диссимиляция согласных звуков, аккомодация гласных и согласных звуков в потоке речи. Остальные фонетические процессы – ассимиляция и диссимиляция в области гласных звуков, метатезы (перестановки звуков), диереза (выкидка звука), эпентезы (вставки звуков) и некоторые другие – не столь частотны в русской речи, имеют не закономерный, а факультативный характер. Как правило, эти фонетические процессы являются следствием особенностей речевого развития ребенка: его артикуляционного аппарата, специфики развития слуха, а также следствием влияния местных говоров, просторечного либо разговорного стиля речи: «ндрав», «друшлаг», «налапапам» (напополам). Данное лингвистическое знание позволяет правильно квалифицировать специфику развития каждого ребенка, построить траекторию его индивидуального образования.

В истории методики обучения так сложилось, что для выделения конкретного звука на начальном этапе звукового анализа чаще использовали позицию начала слова. Особенно наглядно это представлено в многочисленных картинных азбуках, которые имеются в качестве наглядного пособия во многих семьях, например, для выделения звуков [р] и [р'] используются предметные картинки слов: «радуга», «редиска», «руль». Однако более предпочтительной и лингвистически безупречной является позиция, в которой сведены к минимуму действия процессов аккомодации, которые могут несколько видоизменять основное звучание фонемы, например, для выделения звуков [р] и [р'] в ряду слов «дверь», «сыр», «руль» в этом смысле самым нежелательным выглядит последнее слово, хотя искомый звук в нем находится в позиции начала слова, потому в положении перед лабиализованным гласным заднего ряда [у] он подвергается аккомодации, т.е. произносится огубленно: [р°ул']. Аккомодация имеется и в других словах с приведенными выше звуками [р] и [р']: радуга, редиска, трава. Однако нелабиализованные гласные оказывают минимальное влияние на предшествующие согласные звуки. По мере формирования умений звукового анализа учащиеся овладевают приемами выделения согласных звуков в любых фонетических позициях. Для этого применяются разнообразные приемы: протяжное произнесение звуков, например, гласных и щелевых согласных: «аааист», «иииглы», «ссладкий», «фффлаги». Взрывные (мгновенные) согласные звуки многократно повторяются: «ккккрабы», «ккккрот», «ттттрава», «ггггном», «ггггусь», «ккккто», «ккккот». Однако такие случаи все же должны быть предъявлены несколько позже, по мере накопления навыков языкового анализа.

Знание фонетических процессов позволяют компетентно подойти к выбору слов для анализа. Вряд ли стоит подвергать такому подробному анализу слова типа «снега», «звезда». В подобных словах сохраняется ассимилятивная мягкость зубных согласных звуков, поэтому слова «снега», «звезда» и некоторые другие слова имеют орфоэпические варианты: [сн'изг'а] и [с'н'изг'а], [зв'иззд'а] и [з'в'иззд'а]. Вариантность произношения может спровоцировать формирование у учащихся неправильное представление о звуковом составе слов в русском языке. Вместо выше указанных слов можно подобрать другие, сходные по фонетическим особенностям, но не имеющие орфоэпических вариантов. Думается, что случаи произношения и написания подобные подобным словам следует отнести на более поздний срок языкового образования младших школьников. К сожалению, не всегда это соблюдается даже на

страницах современных букварей. Так, в самом популярном современном букваре при введении буквы З для звукового анализа предлагается слово с орфоэпическими вариантами произношения – «змей» [зм'эй] и [з'м'эй] (Azбука, 2011).

В целом при проведении звукового анализа всегда следует исходить из его цели – зачем, с какой целью он проводится? Звуковая работа может иметь разнообразные цели, например, она проводится с целью формирования у учащихся фонематического слуха: слышать все звуки в слове, выделять их, установить количество звуков, выделить звук в той или иной позиции в слове (Silchenkova, 2006). Звуковая работа необходима для пропедевтической орфографической работы: помочь ребенку «услышать» слабую позицию фонемы: «друг», «пруд», «кот». Минимальную нагрузку имеет звуковая работа при формировании механизма чтения: она применяется исключительно на этапе предъявления звука или звуков, которые обозначаются буквой, предназначенной для знакомства на уроке чтения. Совершается такая работа с опорой на предметные картинки, для нее подбираются слова с максимально благоприятными условиями произнесения предъявляемого звука, например, для гласных звуков – под ударением, лучше вне прямого слога (в методике обучения грамоте он трактуется как «слог-слияние»): «аист», «осы», «ослик», «иглы», «утка». Для согласных звуков это тоже должны быть желательно сигнификативно и перцептивно сильные позиции, например, для слов предъявления слов с буквой М, м предпочтительнее слова «сом», «гном», «семь», а не «муха» или «мюсли», хотя эти звуки и находятся в привычной позиции начала слова.

Полагаем, что к проблеме формирования лингвометодической компетентности у будущих учителей начальных классов нужно подходить комплексно. Стоит профессионально оценивать, например, и полнее учитывать их школьный образовательный ресурс, который является, на наш взгляд, весьма значительным: звуки русской речи, нормы произношения звуков русского языка; буквы русского алфавита, основные правила чтения букв русского алфавита; правила русской орфографии и другие. Еще до изучения специальных лингвометодических дисциплин студенты немного расширили объем своих знаний и компетенций при изучении курса «Русский язык и культура речи» («Культура устной и письменной коммуникации»), например, узнали о старшей и младшей орфоэпических нормах: [д'н]евник – [дн]евник. Полагаем, что во время учебы в вузе на имеющейся лингвистической базе будущий учитель должен практически освоить навыки анализа устной речи на основе знакомства с основными фонетическими процессами современного русского языка для того, чтобы научиться профессионально анализировать звучащую речь. Это позволит им быстро, а главное, безошибочно определять фонетические условия предъявления учащимся тех или иных звуков русского языка.

Главная проблема состоит в формировании у будущих учителей начальных классов практических умений анализа звучащей речи, потому что примат письменной речи порой мешает им слышать своих учеников. Данный подход вполне применим и к другим разделам лингвометодической подготовки будущих учителей начальных классов: в области современного словообразования и морфемики (особенно в аспекте неугасающего пока словотворчества детей 6-7 лет), грамматики. В вузе должны быть расставлены акценты в лингвистическом образовании будущего учителя в аспекте его профессионализации. Именно в этом состоит функциональный подход к языковым единицам в процессе формирования лингвометодической компетентности будущих учителей начальных классов.

Литература

1. Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1. / [В.Г. Горецкий, В.А.Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В.Бойкина]. – М.: ОАО «Московские учебники», по лицензии ОАО «Издательство «Просвещение», 2011. – 127 с.

2. Бабайцева, В.В., Максимов, Л.Ю. Современный русский язык: в 3 ч. – Ч. 3: Синтаксис и пунктуация. – М., 1981
3. Климанова, Л.Ф., Макеева, С.Г. Азбука, 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений в 2 частях. Ч.1. – М.: Просвещение, 2016. - 111с.
4. Русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». В 2 ч. Ч. I. Введение в науку о языке. Русский язык. Общие сведения. Лексикология современного русского литературного языка. Фонетика. Графика и орфография / Л. Л. Касаткин, Л. П. Крысин, М. Р. Львов, Т. Г. Терехова; Под ред. Л. Ю. Максимова.— М.: Просвещение, 1989.— 287 с.
5. Сильченкова Л.С. Формирование фонематического слуха // Начальная школа. – 2006 – №1. – С. 110-119.
6. Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Диссертация доктора педагогических наук. – М, МПГУ, 2007. - 465 с.
7. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. высш. учеб. заведений. В 2 ч. Ч. I. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование / [Е. И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Н.А. Николина, И. И. Щеболева]; под ред. Е. И. Дибровой. — 3-е изд., стер. — М., 2008. — 480 с.
8. <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>

УДК 37.022

**Г.И. Симонова, д.п.н., доцент,
В.В. Утёмов, к.п.н.,
Вятский государственный университет,
Киров, Россия**

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Чтобы идти в ногу с изменениями, которые мы наблюдаем в школах, населённых пунктах и стране почти ежедневно, необходимо обобщать эффективные технологии обучения - технологии, позволяющие создавать продуктивные учебные связи. Исторически образовательные возможности учащегося были ограничены ресурсами, находящимися в стенах школы. Современные технологии обучения позволяют учащимся использовать ресурсы и опыт в любой точке мира, начиная с их собственных сообществ, в т.ч. интернет-сообществ. Эти возможности создают условия роста для всех школьников, предоставляя им доступ к качественным учебным материалам, знаниям, персонализированному обучению. Такие возможности способствуют расширению возможностей педагогов в реализации смешанного обучения. Смешанное обучение - сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами онлайн-обучения, дополняющее и поддерживающее учебную среду. Тем самым, целью статьи является описание межпредметной технологии смешанного обучения в школьном образовании. Авторами статьи определяются методические аспекты реализации технологии смешанности в школьном образовании. Ведущим подходом при этом выступает моделирование методической системы обучения, с включением в нее межпредметной технологии смешанного обучения. В результате проводимого исследования авторами статьи дифференцированы основные модели смешанного обучения, компоненты смешанной учебной среды (время, место, путь или темпы обучения), типы интеграции смешанного обучения, ключевые эффекты от его внедрения. Теоретическая значимость статьи обусловлена вкладом в разработку научных представлений о межпредметных технологиях обучения, направленных на соответствие новых знаний уровню развития способностей ученика. Практическое